

## Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten - Probleme und Ideen

Reinhardt, Sibylle

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
Verlag Barbara Budrich

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reinhardt, S. (2017). Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten - Probleme und Ideen. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 66(2), 281-291. <https://doi.org/10.3224/gwp.v66i2.10>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten – Probleme und Ideen

*Sibylle Reinhardt*

## **Zusammenfassung**

Der Beutelsbacher Konsens trägt auch 2016: Das Verbot der Überwältigung, das Gebot der Kontroverse und die Orientierung am Schülerinteresse können Fragen moralischer Identität und Integrität einbeziehen. Das Verbot der Indoktrination meint dann nicht nur politische Positionen, sondern auch das Verbot moralischer Überwältigung, weil diese die Überwältigten zu leicht als Nicht-Menschen abstempeln und aus dem Diskurs treiben kann oder sie mit ihrem kognitiven bzw. emotionalen Anspruch gar nicht erreicht. Die Prinzipien können Emotionen von Mitleid bis Empörung erfassen und sie auf den Prüfstand der Analyse und Bewertung (Kontroversprinzip) stellen, damit moralisch-politische Urteilsbildung gefördert werden kann. Hiermit wäre zugleich eine zu schnelle gemeinsame politische Aktion verlangsamt und der Reflexion geöffnet. Und die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses können den Schutz des einzelnen Lernenden vor Indiskretion bzw. Offenbarung einschließen und dadurch sein Interesse wahren.

Zu solchen immer noch theoretischen Überlegungen muss die Praxis des Unterrichtens kommen. Dafür werden vier Unterrichtsplanungen vorgestellt, die exemplarisch den Umgang mit den gen. Gefahren bzw. mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zeigen können.

## 1. Politikdidaktische Leitlinien

1976 lag der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Prinzipien (Überwältigungsverbot, Kontroversgebot und Schülerinteresse) „in der Luft“ (so Siegfried Schiele 2016). Das zeigt sich auch daran, dass die Autorin dieses Textes mehrere Monate vor der Konferenz in Beutelsbach unter dem Titel „Wie politisch darf der Politiklehrer sein?“ das



**Prof. i.R. Dr. Sibylle Reinhardt**  
Mitherausgeberin von GWP

Verbot der Indoktrination und das Gebot der Kontroverse formuliert hatte (Reinhardt 1976/2014). Damals formulierte ich drei Gefahren: 1) Die Gefahr der Indoktrination, 2) Die Gefahr des Aktionismus, 3) Die Gefahr der Indiskretion. Die Zusammenschau der zwei Dreierpacks von Gefahren bzw. Prinzipien ist heute nützlich (vgl. Däuble 2016, Widmaier/Zorn 2016, Reinhardt 2017).

- 1) Die Beobachtung der Gefahr der Indoktrination bzw. der Überwältigung durch Lehrkräfte führte im Interesse der Emanzipation der (werdenden) Bürger und Bürgerinnen zum Verbot einer solchen Führung und Anleitung (Punkt 1 des BK). Mündig-Sein als Ziel politischer Bildung und demokratischer Teilhabe verlangte und verlangt vom Unterricht, die Lernenden bei der Entwicklung ihrer politischen Identität zu fördern und nicht zu bevormunden. Das einzelne Subjekt erhält diese Chance, wenn es sich mit den konkurrierenden und konfligierenden Positionen in dieser Gesellschaft auseinandersetzen kann. Das Kontroversprinzip (Punkt 2 des BK) operationalisiert das Überwältigungsverbot.
- 2) Die Gefahr des Aktionismus meinte den Kurzschluss, dass eine Lerngruppe sich umstandslos zum politischen Akteur wandelt und dabei einzelne oder mehrere von der Lehrkraft oder von der Gruppe geleitet werden, ohne dass die politische Richtung die ihre ist. (Hier klingt der dritte Punkt des BK an.) Die Motive für das politische Handeln können unterschiedlich sein: Sowohl der Wunsch nach Partizipation im demokratischen System als auch die Suche nach einem Erlebnis der gemeinschaftlichen Tat oder auch das Austoben von Wut und Empörung (oder eine Mischung) mögen die politische Aktion antreiben.
- 3) Die Gefahr der Indiskretion meinte 1976 in erster Linie das Offenbaren von Interna aus den Familien der Lernenden. Egal, ob es um die politische Position im Elternhaus oder um den Erziehungsstil ginge, solche Daten Dritter gehör(t)en nicht in den klassen-öffentlichen Unterricht. Spätere Beobachtungen moralischer Auseinandersetzungen (um den Schwangerschaftsabbruch) fügten dem frühen Verständnis dieser Gefahr hinzu, dass auch die Lernenden als einzelne Subjekte vor zu schneller Offenbarung und Veröffentlichung geschützt werden sollten (Reinhardt 1993). Sie könnten sonst diesen Risiken ausgesetzt sein: erstens, sich selbst später womöglich als unmoralisch einstufen zu müssen, zweitens von anderen (z.B. als „Mörder“) attackiert zu werden, und schließlich könnte sich eine provisorische Meinung durch die Ent-Äußerung verfestigen, statt ausprobiert und vielleicht verworfen zu werden.

Alle drei Gefahren sind besonders brisant bei moralisch zugespitzten Fragen. Werte-Konflikte sind für die Individuen und für die Demokratie schwieriger zu bewältigen als typische politische Konflikte, die eher einen Kompromiss von Interessen zulassen. Denn bei Werte-Konflikten geht es um letzte Fragen: um womöglich nicht verhandelbare Prinzipien, um persönliche Identität und Integrität, um Gut oder Böse, um Richtig oder Falsch (vgl. Willems 2016, Reinhardt 2016).

Alle drei Gefahren sind auch für den Unterricht mit rechtsorientierten Jugendlichen zu diskutieren: Wo liegt die Grenze der Kontroversität? Ist alles etwa egal und demnach gleich-gültig? Muss nicht klar Stellung bezogen werden? Muss das extreme Individuum nicht entschieden zurückgewiesen werden? Die neuere Diskussion des Beutelsbacher Konsenses hilft bei dieser nur scheinbar einfachen Frage weiter.

## 2. Antworten mit dem Beutelsbacher Konsens und empirischer Forschung

Gudrun Heinrich (2016) hat in Mecklenburg-Vorpommern „mit einer sehr aktiven rechtsextremen Bewegungsszene“ (S. 24) diese Erfahrungen gemacht: Die Bearbeitung des Themas Rechtsextremismus ist in der Gefahr der Konfrontations-Falle, denn die Adressaten können in eine Abwehrhaltung getrieben werden. Dies passiert besonders dann, wenn der Gegenstand moralisch konstruiert wird – die Moralisierung-Falle. Dem ist zuzustimmen! Unser Wissen um die Identitäts-Bedeutung moralischer Überzeugungen und die Beobachtung bei van den Daele (2001, 4) – „Moral ist eine scharfe Waffe“ – mahnen zur Zurückhaltung vor politischer und/oder moralischer Überwältigung und zur Berücksichtigung kontroverser Positionen unter Schonung der Adressaten. Es gehe um Arrangements, so Heinrich, „in denen rechtsextreme Inhalte bearbeitet, anhand von Kriterien bewertet oder unterschiedliche Positionen zum Umgang mit rechtsextremen Phänomenen diskutiert werden“ (Heinrich 2016, 35). Die Distanz zum Gegenstand macht ihn verhandelbar, ohne dass sofort Abwehr provoziert wird und ohne dass Lernende sich moralisch missachtet fühlen müssen.

Politiktheoretisch und moralphilosophisch lotet Michael May (2016) die Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots aus. Aus politischer Sicht ist die Grenze durch die historischen Erfahrungen und die Notwendigkeit der wehrhaften Demokratie gezogen, aus moralphilosophischer Sicht lässt sich ein performativer Widerspruch in extremen Auffassungen (die die Demokratie nutzen, ohne sie anderen zuzugestehen) nachweisen. Nur: Das Handlungsdilemma der Lehrenden ist damit nicht erfasst. Aus pädagogischer Perspektive lässt sich die Grenze des Beutelsbacher Konsenses nicht mit dem Verweis auf illegitime oder logisch inkonsistente politische Positionen bestimmen, weil „dies zu Diskursausschlüssen von Lernenden und damit zum Abbruch von Bildungsprozessen führt“ (May 2016, 238f.). Aus zwei Gründen müssen Lernende undemokratische Ansichten äußern dürfen: um diese bearbeitbar zu machen und um die Jugendlichen nicht abzuwerten und sie damit zum Abblocken zu bringen. „Politische Gegnerschaft“ und „pädagogische Partnerschaft“ müssen balanciert werden (S. 240).

Im Unterricht wird mit Lernenden verhandelt, die ein Recht auf Achtung und Zuwendung haben – und das auch, wenn sie Unfug reden (etwa zu Mathematik oder zu Demokratie). Dabei bleibt der Beutelsbacher Konsens die Leitlinie und sollte nicht als „mantramäßige Beschwörung“ abqualifiziert werden, die vor lauter Konsenssuche Kontroversen als „weichgespült“ und „beliebig“ erscheinen lasse (so Helle Becker 2015, 89). Die Solidarität der Lehrenden zu ihren Lernenden bleibt bestehen – auch bei DisSENS in zentralen Werte-Fragen. Das verlangt ruhiges Blut!

Eine erste Hilfe erhalten wir durch Daten aus der Forschung, die Hinweise für die Interpretation von Situationen im Unterricht geben:

- a) Rico Behrens (2014) ermittelte Lehrer-Perspektiven zu rechtsextremer Jugendkultur in Unterricht und Schule,
- b) Sebastian Fischer (2014) erforschte Denkweisen von Schülern über Rechtsextremismus,
- c) Andreas Petrik (2015) analysierte die Politisierung eines NPD-affinen Zehntklässlers in einer Dorfgründung in Sachsen-Anhalt,
- d) Hempel / Jahr / Koop (2016) interpretierten Unterrichtsprozesse bei der Verhandlung von PEGIDA in Sachsen.

Diese Forschungen geben den Lehrern verschiedene Möglichkeiten von Handeln und von Interpretationen, sie schildern Wirklichkeiten. Das bildet niemals die je konkrete Unterrichtswirklichkeit ab – was sein/ihr Fall ist, muss der/die Lehrende selbst interpretieren. Der Möglichkeitsraum aus der Forschung hilft bei dieser Bestimmung: Wie urteilen meine Schüler in meiner Klasse? Welche Handlungswege sind Kollegen gegangen? Wie denkt / fühlt „mein“ NPD-Sympathisant? Auf welchen Konsensen spielen sich Kontroversen ab? Durch diese Hilfen zur Interpretation mag das Handeln ein wenig Gewissheit und Ruhe gewinnen.

### 3. Unterricht in Beispielen

Zu solchen immer noch theoretischen Überlegungen muss die Praxis des Unterrichtens kommen. Dafür werden vier Unterrichtsplanungen vorgestellt, die exemplarisch den Umgang mit den gen. Gefahren bzw. mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zeigen können.

#### a) Der Fall EKO-Stahl: Fremdenfeindlichkeit schadet uns!

Der Weg zur Konstruktion der Fallstudie EKO-Stahl brauchte Jahre (Reinhardt 2006). Der Ausgangspunkt war die Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“ (Krüger/Reinhardt u.v.a. 2002). Wir waren bei der Untersuchung der politischen Orientierungen unserer 1.500 Jugendlichen auf eine Klasse gestoßen, die ein viel (!) höheres politisches Interesse als der Durchschnitt zeigte: Sie waren zu 35% politisch interessiert, der Durchschnitt aber nur zu 12%. Wer waren sie? Sie gaben auf die Sonntagsfragen (Land und Bund) zu 30 bzw. 40% an, eine rechte Partei wählen zu wollen (der Durchschnitt lag hier bei 10%). Sie stuften sich zu einem Drittel als politisch „rechts“ ein (der Durchschnitt lag bei 10%). Die Ausländerfeindlichkeit war (noch) höher als beim Durchschnitt, ihre Gewaltaffinität sogar deutlich höher. Ihre Werte-Landschaft war einerseits der Gesamtgruppe ähnlich: Vier Punkte unserer Skala „Prosozialität“ vertraten auch sie recht stark: Verantwortung für andere, anderen Menschen helfen, Rücksicht auf andere nehmen, im Umgang mit anderen fair sein. Aber zwei Punkte wurden deutlich weniger befürwortet: gerecht sein und soziale Unterschiede abbauen – hier schien Ungleichheit hochgeschätzt zu werden. Ihr Vertrauen in Institutionen (auch in die Schule) war geringer als beim Durchschnitt – mit zwei Ausnahmen: Die Bundeswehr und politische Parteien erhielten mehr Vertrauen!

Der Zugang zur Politik in dieser Gruppe kann kein Zugang über die normative Grundlage der Demokratie (gleiche Würde und gleiche Achtung aller) sowie das Verständnis und die Bereitschaft für den zivilen Austrag der notwendigen Konflikte sein, sondern politisches Interesse führt hier zur Nutzung der instrumentellen Möglichkeiten, die das demokratische System eröffnet, zum Verfolgen des eigenen Standpunkts. Die Universalisierung von Werten des Nahraums, also ihrer Gemeinschaft, auf alle Bürger oder gar auf alle denkbaren Weltenbürger wird nicht vollzogen. Deshalb dürften Ansätze der Menschenrechtserziehung und der Moralisierung (im Sinne universaler moralischer Prinzipien) an ihnen vorbeigehen. Aber zweifellos sind rechts orientierte Jugendliche häufig engagierte Mitglieder ihrer eigenen Primärgruppen: das Wohlergehen ihrer Person und der ihnen Nahestehenden dürfte ihnen wichtig sein.

Deshalb erscheint ein Ansatz am Eigeninteresse und am Gruppeninteresse sinnvoller, damit sie z.B. ihre Ausländerfeindlichkeit betrachten und bewerten können. Der Prozess der Auseinandersetzung sollte dabei offen gehalten und nicht indoktrinierend geklärt werden, was die Jugendlichen auch vor Offenlegung schont (und auch vor zu erwartendem Widerspruch durch andere oder die Lehrkraft). Ich habe jahrelang nach einem passenden authentischen Fall gesucht. Ziemlich klar war, dass Fremdenfeindlichkeit dem Eigeninteresse auch in der Wirtschaft schadet, weil dieser „weiche“ Standortfaktor den Zuzug von qualifiziertem Personal behindert (zuletzt Holtemöller/Pohle 2016). Dies ließ sich in konkreten Anfragen (über die IHK an viele Unternehmen in Sachsen-Anhalt) nicht dingfest machen, aber in anonymen Befragungen war die Überzeugung groß, dass Fremdenfeindlichkeit abschreckend wirkt. Der Fall EKO-Stahl wurde durch ein Forum Ost der SPD bekannt.

In Eisenhüttenstadt in Brandenburg wurden 1997 der ausländische Wirt und der ausländische Koch eines Restaurants von drei Jugendlichen als Ausländer angepöbelt und körperlich attackiert. Zwei dieser Jugendlichen waren Auszubildende bei der EKO Stahl GmbH. Nach Abschluss der Jugendstrafverfahren wurde der eine Lehrling von der Firma entlassen, der andere durfte seine Lehre beenden, wurde aber vom Betrieb nicht übernommen. Dieser Vorfall wurde mit dem Lernweg der Fallstudie zum Gegenstand von Unterricht, der die Informationssuche und die Entscheidungsfindung im Unternehmen aufrollte. Handelnder Akteur im Fall ist das Unternehmen (Geschäftsführung, Betriebsratsvorsitzender). Von Anfang an fragen und suchen und überlegen die Lernenden aus der Perspektive des Unternehmens und simulieren schließlich eine Sitzung der Geschäftsführung mit dem Betriebsratsvorsitzenden, dem Leiter der Berufsausbildung und dem Jugend- und Auszubildendenvertreter. Nach der erspielten Entscheidung, wie mit den Lehrlingen verfahren werden soll, erfolgt die sog. Kollation mit der Realität, also den authentischen Vorgängen damals, was Anstoß zu weiterer Bewertung und Reflexion gibt. (Details in Didaktischer Koffer.)

Es bedarf keiner universalisierungsfähigen Werte, damit das Kriterium des Interesses der Firma, der Beschäftigten und der Region angelegt werden kann. Der „heimliche“ Lehrplan der Fallstudie ist die Information am Schluss, dass man bei Ausländerfeindlichkeit, auch außerhalb des Betriebs, gekündigt werden kann (das war eine spätere Konsequenz der Firma). Diese Botschaft schließt an die Urteilsstufen 1 und 2 nach Kohlberg an (Angst vor Strafe, Tauschgerechtigkeit: wie du mir, so ich dir), hat aber im Rücken das Überlebensinteresse der Firma und der Region, also das Gruppeninteresse (Stufe 3) – und verträgt sich mit dem universalen Wert der Achtung allen Menschenlebens (Stufe 6). Es handelt sich also um einen realistischen Weg der (indirekten) moralischen Auseinandersetzung, die wegen des Ansatzes am Eigeninteresse allen Lernenden gangbar sein dürfte. Es ist möglich, die moralischen Perspektiven auf die Stufen 4 bis 6 auszuweiten, dies wird aber nicht vorausgesetzt. Die Distanz des Falls zu den lernenden Subjekten schont sie und verwickelt sie zugleich in eine Auseinandersetzung mit ausländerfeindlichem Handeln.

## b) Soziologische Reflexion: Verstehen statt Moralisieren!

Auf ganz andere Art und Weise, über distanzierende Theoretisierung, setzte Michael May (zusammen mit Andreas Dietz) an Bedürfnissen der Lernenden mit rechten Orientierungen an. Unterrichtserfahrungen in der gymnasialen Oberstufe zeigten dies: „Besonders der Ruf des Lehrers oder anderer Schüler nach Beachtung moralischer Ka-

tegorien wie Toleranz, Menschenrechten oder Anerkennung anderer Kulturen führte mitunter zu einem ‚Abblocken‘ oder zu einer zynischen Haltung“ der Schüler mit deutlich rechten Einstellungen (May/Dietz 2005, 225).

Bei diesen Schülern treffen die Anregung demokratischer Arten der Konfliktregulierung, die Präsentation von überzeugenden Sach-Argumenten gegen Rechts (etwa statistischer Art zur Häufigkeit von Kriminalität) und die Forderung zum Verstehen anderer Kulturen nicht auf Resonanz. Denn wenn eine Ursache rechter Einstellungen ein Gefühl von Ohnmacht und Schwäche ist – wie die Autoren mit guten wissenschaftlichen Gründen darlegen –, dann ist ein solcher Schüler oder eine solche Schülerin nicht fähig zur Empathie mit fern Stehenden oder zur demokratischen Konfliktkompetenz für das allgemeine politische System.

Diese Nicht-Passung moralischer Ansprüche mit den Möglichkeiten der Adressaten hat den weiteren, verschärfenden Nachteil, dass die Adressierten sich nicht in ihrer Eigenart angesprochen und respektiert fühlen können. Denn sie werden ja womöglich als Menschen abqualifiziert, indem ihnen ein zentraler Punkt unserer Identität und Integrität abgesprochen wird, nämlich ein guter und sinnvoller Mensch zu sein. „Moral ist eine scharfe Waffe“ (van den Daele 2001, 4). Das haben auch die historischen Erfahrungen der Auseinandersetzungen um den Schwangerschaftsabbruch und um die Beschneidung von Knaben gezeigt (Reinhardt 2013, 2016). Werte-Konflikte sind Herausforderungen nicht nur für Individuen, sondern auch „für die Demokratie“ (Willems 2016), die mit den üblichen Konflikten von Interessen viel leichter klar kommt. Das pädagogische Anerkennungsverhältnis wird gefährdet, wenn die Lernenden sich nicht respektiert fühlen können (vgl. auch Schnakenburg 2016). Schule erscheint ihnen dann (wieder) fremd und sie reagieren vielleicht – so die Erfahrungen – mit Ausstieg, Abblocken und Zynismus.

Diese Nicht-Passung emotionaler, kognitiver und sozialer Art kann natürlich umso eher passieren, wenn der Gegenstand des Unterrichts „Rechtsextremismus“ ist. Was ist zu tun? Michael May schlägt vor, den Gegenstand im Unterricht soziologisch zu theoretisieren und damit zu distanzieren – und dadurch der Bearbeitung zugänglich zu machen. Es geht um ein sozialwissenschaftlich-fachliches Verstehen der modernen Welt, die mit ihrem Werte-Wandel, der Individualisierung des Lebens und der Flexibilisierung vieler Verhältnisse den Menschen zwar neuartige Freiheiten der Wahl und Entwicklung öffnet, sie aber zugleich in Unsicherheiten und Zwänge zur Entscheidung stürzt. Der Mangel an traditionaler Orientierung und Klarheit und daraus resultierende Ängste vor dem Jetzt und der Zukunft sind geeignet, rechte Ideen und Gemeinschaften als Halt suchen zu lassen. Nationalismus, Ethnozentrismus, Ideologien der Ungleichheit, ausgeprägter Anti-Pluralismus und die Forderung nach einer homogenen Volksgemeinschaft in Absetzung zu anderen Fremd-Gruppen bieten die Illusion der emotionalen und kognitiven Eindeutigkeit und Zuwendung.

Die Unterrichtsreihe entfaltet die Untersuchung des Phänomens Rechtsextremismus in dem Dreischritt einer Problemstudie: Zuerst wird das Phänomen durch einen dokumentierenden und nicht moralisierenden Film („No exit“) vorgestellt und der gemeinsamen Frage nach möglichen Ursachen geöffnet. Für diese und folgende Fragen mögen rechts eingestellte Schüler sich sogar als Experten fühlen, jedenfalls ist die Frage nicht diskriminierend. An die Formulierung von Hypothesen schließen sich Angebote zur Theoretisierung aus der Soziologie an: Texte von Helmut Klages zum Werte-Wandel, von Richard Sennett zur Flexibilisierung und von Ulrich Beck zur Individualisierung werden bei der Suche nach Erklärungen ausgewertet und diese Erklärungen werden mit den eigenen Hypothesen der Lernenden verglichen. Schließlich

werden in einem dritten Schritt mit der Szenario-Technik mögliche „Maßnahmen zur Lösung des Problems“ (S. 228) entworfen. (Ausführliche Beschreibungen in Didaktischer Koffer)

Die Unterrichtserfahrungen zeigten, dass die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Kommunikation ein Abblocken und die Flucht in Zynismus verhindert hat (S. 229). Es schien außerdem so zu sein, dass die Wahrnehmung rechten Gedankengutes als erklärbares Phänomen diesen Aussagen „ihre vermeintliche Dignität“ genommen hat.

### c) Die Moralstufenanalyse als Instrument: was ist Rechtsextremismus?

Einen ganz anderen Anstoß für die Suche nach einem Weg zur reflektierten Verarbeitung rechten Gedankenguts erhielt Christian Fischer (2011). Sein Unterricht in Klasse 10 eines Gymnasiums hatte zentrale Merkmale einer rechtsextremen Weltanschauung anhand des Programms der NPD und mit Informationen aus Freien Kameradschaften ermittelt: Rassismus, Antipluralismus, Konzept der Volksgemeinschaft, Autoritarismus. Mit Hilfe verschiedener theoretischer Ansätze wurden diese Einstellungen zu erklären versucht: Theorie der autoritären Persönlichkeit, Begriff der relativen Deprivation, Anomie als Folge sozialen Wandels. Diese Ansätze wurden auf ein Fallbeispiel angewendet.

Auch Christian Fischer sah bei manchen Schülern und Schülerinnen Widerstand gegen diese Thematisierungen, aber mit einer ganz anderen Ursache. Eine Schülerin sagte mehrfach, es sei ihr nicht möglich nachzuvollziehen, dass jemand an rechtsextremes Gedankengut glauben könne. Sie äußerte Unmut, wenn im Unterricht die Sicht von Rechtsextremen dargestellt und bearbeitet werden sollte. Denn: Sie war moralisch empört (vgl. auch Schnakenburg 2016, S. 23). „Offensichtlich hat ihr ihre moralische Entrüstung ein Hineindenken (...) als unannehmbar oder sogar als illegitim erscheinen lassen.“ (2011, S. 255). Überhaupt bestand im Kurs wohl Konsens, dass man solches Gedankengut mit ablehnender Distanz zu betrachten habe.

Könnten wir – so fragte Christian Fischer – nicht einfach zufrieden sein mit dieser Ablehnung, die ja Grundwerte unseres Grundgesetzes zum Ausdruck bringt? Seine Antwort, der ich mich anschließe, ist „nein“, denn diese Art der moralischen Ablehnung ist eher affektiv begründet, sie hemmt das Verstehen und kann deshalb die Vorgänge nicht systematisch kritisieren. Stattdessen brauchen wir eine fundierte Auseinandersetzung z.B. mit dem Konzept der „Volksgemeinschaft“. Nur dann sind wir fähig zur inhaltlichen Entgegnung, statt zu verteufeln. Ein Fundament für eine moralisch-reflexive und nicht bloß affektive Stellungnahme kann die sog. Moralstufenanalyse geben. Dieses Instrument nutzt das entwicklungspsychologische Stufenmodell von Lawrence Kohlberg (vgl. Reinhardt 2008):

<b>Ebenen</b>	<b>Stufen: Orientierung an/am</b>
Egozentrische Ebene	Stufe 1: ... eigenen Wohlergehen
(„präkonventionell“)	Stufe 2: ... strategischer Tauschgerechtigkeit
(Soziozentrische Ebene)	Stufe 3: ... Erwartungen von Bezugspersonen
(„konventionell“)	Stufe 4: ... der Gesellschaftsverfassung
Universalistische Ebene	Stufe 5: ... Sozialvertragsdenken
(„postkonventionell“)	Stufe 6: ... universalen Prinzipien

Die moralische Perspektive entwickelt sich von Egozentrismus über Konventionsabhängigkeit zu einem umgreifenden sozialen Standpunkt, von Außen- zu Innenlenkung,



von konkret zu abstrakt, vom Bezug auf drohende Strafen über die Verinnerlichung von Normen zu moralischer Autonomie. Das Modell Kohlbergs wird in der Moralstufenanalyse nicht angewendet, sondern didaktisch verfremdet verwendet.

Es geht nicht um die Entwicklung von Individuen, sondern das Modell kann sehr unterschiedliche Ideen, Urteile und Strukturen in unserer Gesellschaft untersuchen helfen: Welche moralische Qualität, also welche Vorstellung der uns aneinander bindenden und uns miteinander verbindenden Sozialität steckt in einem Urteil oder Vorurteil? Das „Konzept der Volksgemeinschaft ist primär der Stufe 3 zuzuordnen, (...) weil die Werte Solidarität und soziale Gerechtigkeit als anerkannte Werte (...) eingefordert werden“ (Fischer 2011, 257). Die grundsätzlich verallgemeinerungsfähigen Werte der Solidarität und Gerechtigkeit werden hier auf nahe stehende Menschen bezogen, also nur auf den sozialen Nahraum. Der eigenen Bezugsgruppe wird durchaus der Vorrang vor eigenen Interessen eingeräumt, diese Gruppe der ethnisch definierten Gemeinschaft hat zugleich Vorrang vor der größeren Gesellschaft der ethnisch heterogenen Bundesrepublik und erst recht vor entfernteren Außenstehenden. Die Kohäsion einer Dorfgemeinschaft oder einer Großfamilie wird imaginiert.

Das Ziel der Unterrichtsreihe war es nun, den Lernenden ein Instrument an die Hand zu geben, mit dem sie selbständig umgehen konnten, nämlich die Moralstufenanalyse. Zuvor wurde das Szenario „Volksgemeinschaft in Zehnarien“ (Fischer 2011, 261) (in Gruppen) in genetischem Zugang simuliert, indem die Sozialversicherung, die Vergabe von Lebenschancen (z.B. für Arbeitsplätze), die Wirtschaft und der Umgang mit Migranten und Andersdenkenden in dieser Gemeinschaft entworfen wurden. Damit war der Punkt erreicht, an dem dieses Konzept der Volksgemeinschaft auf seine moralische Qualität hin analysiert werden konnte, und zwar mit der Aufgabe, anschließend wie Sozialwissenschaftler ein Gutachten zu verfassen. Die Lerner sollten in diesem Gutachten aus der Distanz die Erscheinung erklären und sich dann auch selbst dazu positionieren. Schließlich konnte auch der gemeinsame – empörte, streitige, produktive, anstrengende – Weg im Unterricht betrachtet werden.

Die Rückmeldungen durch die von den Schülern verfassten „Gutachten“ zeigten jene Kombination von engagierter Stellungnahme und reflektierter Analyse, die zur politischen Auseinandersetzung und zum politischen Handeln befähigt. Emotion und Rationalität können und müssen im Politik-Unterricht zusammen gebracht werden (Reinhardt 2013).

#### d) Eine Problemstudie: An PEGIDA lernen – und wie?

Die Bedingungsanalyse des vierten Beispiels, ebenfalls von Christian Fischer (2015), nimmt die vorher erwähnten Probleme auf Seiten der Lernenden auf und ergänzt sie um die der Lehrenden. Die Behandlung von PEGIDA im Politik-Unterricht könnte man für selbstverständlich halten, aber zu vermuten sei, dass manche Lehrende den Gegenstand als zu kontrovers und zu emotionsgeladen für eine Behandlung im Unterricht einschätzen – und ihn deshalb vermeiden. Die Lernenden wiederum könnten einerseits mit der Bewegung sympathisieren und bei moralischen Vorwürfen im Unterricht diesen Unterricht ablehnen und symbolisch aussteigen oder andererseits mit Entrüstung und Empörung auf den Gegenstand reagieren und sich der analytischen Arbeit sperren.

Die didaktische Antwort ist hier – ähnlich wie bei Michael May – ein Zugang über eine Problemstudie, die sich zuerst der (oder auch mehreren) Definitionen des Prob-

lems über Aussagen von Demonstranten öffnet, dann Ursachen sucht und schließlich über Maßnahmen zur Bearbeitung des Problems nachdenkt. Besonders die Suche nach Ursachen stellt sozialwissenschaftliche Erklärungs-Versuche in den Fokus: Die politische Kultur in Sachsen, das Theorem gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und schließlich die Diagnose einer Repräsentationslücke nicht beachteter Ängste von Bürgern in der Öffentlichkeit und in der Politik werden über Texte den Lernenden an die Hand gegeben. Diese Vorschläge werden bearbeitet, auch verglichen und auf ihre Plausibilität geprüft. Im dritten Schritt der Problemstudie werden, nach Vorbereitungen in Gruppen, in einer Konferenz Maßnahmen erörtert und auf ihre Konsequenzen hin befragt.

Die „gutachterliche Stellungnahme“ (dazu vorige Seite) einer 14jährigen Schülerin, verfasst in den drei Schritten der Problemstudie (Definition des Problems, Suche nach Ursachen, Vorschläge für Konsequenzen), ist differenziert und skrupulös. Daraus wenige Zitate: „Ich fand es schwierig zu beurteilen, ob PEGIDA ein Problem ist oder eher nicht. (...) (D)ieses ‚Positionspapier‘ von PEGIDA (...) versteckt seine wirkliche Position hinter nett formulierten Sätzen (...) ausländerfeindliche Gedanken. (...) – (D)ie Menschen, die ... ‚mitlaufen‘ meist gar keine Ahnung von PEGIDA haben (...) Außerdem gibt es viele Vorurteile gegenüber Ausländern (...). Viele haben auch Angst (...) und sehen Ausländer als (...) Konkurrenz. (In mancher) Region (ist) es normal, schlecht über Ausländer zu reden (...). Viele Leute haben bestimmt auch Angst um die Kultur von Deutschland (...). Vielleicht (...) auch nicht von der Politik verstanden fühlen (...). (S)ie (haben) mit PEGIDA endlich eine Gruppe gefunden, in der sie frei ihre Meinung sagen dürfen und ihre Gefühle rauslassen können. – (...) Konsequenzen (...) fast jede Methode hat aber auch Nachteile. (...) Wenn man versucht, PEGIDA zu verbieten (...) würden bestimmt viele Leute aussteigen (...). Andererseits (...) wie ein Verbot gegen die freie Meinung wäre. (...) Es ist also schwierig, eine passende Konsequenz gegen PEGIDA zu finden (...).“ (S. 578)

Die eigene Position dieser Schülerin ist moralisch deutlich, aber ihre Interpretationen und Abwägungen sind „schwierig“, wie sie schreibt. Als Leser können wir ihre sorgsame Auseinandersetzung mit dem Problem verfolgen.<sup>1</sup>

#### 4. Fazit

Der Beutelsbacher Konsens trägt auch 2016: Das Verbot der Überwältigung, das Gebot der Kontroverse und die Orientierung am Schülerinteresse können Fragen moralischer Identität und Integrität einbeziehen. Das Verbot der Indoktrination meint dann nicht nur politische Positionen, sondern auch das Verbot moralischer Überwältigung, weil diese die Überwältigten zu leicht als Nicht-Menschen abstempeln und aus dem Diskurs treiben kann oder sie mit ihrem kognitiven bzw. emotionalen Anspruch gar nicht erreicht. Die Prinzipien können Emotionen von Mitleid bis Empörung erfassen und sie auf den Prüfstand der Analyse und Bewertung (Kontroversprinzip) stellen (Reinhardt 2013), damit moralisch-politische Urteilsbildung gefördert werden kann. Hiermit wäre zugleich eine zu schnelle gemeinsame politische Aktion verlangsamt und der Reflexion geöffnet. Und die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses können den Schutz des einzelnen Lernenden vor Indiskretion bzw. Offenbarung einschließen und dadurch sein Interesse wahren.

Der zentrale strukturelle Vorteil der öffentlich verantworteten Schule ist ihre Distanz zu Welten des Entscheidens und Handelns (egal ob privat, beruflich, ökonomisch

oder politisch). Hier kann ausprobiert, diskutiert und entlastet gestritten werden – ohne den Zwang zur subjektiven Authentizität oder zur verpflichtenden Entscheidung. Für politisches Lernen ist die Heterogenität von Lerngruppen in ihrer Herkunft und in ihren Positionen ein fundamentaler Vorteil, denn dann kommt die Kontroverse fast automatisch in die Verhandlungen.

Die jeweiligen Schwerpunkte in der Interpretation der Gefahren und der Prinzipien und die konkreten Handlungskonsequenzen wechseln je nach Problem und mit der Zeit, aber die Bezugspunkte des Beutelsbacher Konsenses bleiben für die Entwürfe und für die Kritik von Unterricht konstruktiv.

## Anmerkung

- 1 Die von Fischer geschilderten methodischen Schwierigkeiten der Lerngruppe zeigen, dass der sozialwissenschaftliche Zugang eher einer der gymnasialen Oberstufe ist.

## Literatur

- Becker, Helle (2015): Mehr Mut! Politische Bildung im Vorhof des Rechtsextremismus. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 86-94
- Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Däuble, Helmut (2016): Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens. in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 4, S. 449-458
- van den Daele, Wolfgang (2001): Von moralischer Kommunikation zur Kommunikation über Moral. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 1, S. 4-22
- Didaktischer Koffer (laufend): Unterrichtsreihen.  
<http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen>
- Fischer, Christian (2011): Die Moralstufenanalyse als Instrument – am Beispiel Rechtsextremismus. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 2, S. 255-266 (auch in Didaktischer Koffer)
- Fischer, Christian (2015): Was kann man an der PEGIDA-Bewegung (immer noch) lernen – und wie? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 4, S. 567-580 (auch in Didaktischer Koffer)
- Fischer, Sebastian (2014): Ansatzpunkte einer adressatenorientierten Bildung gegen Rechtsextremismus. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 2, S. 201-212
- Heinrich, Gudrun (2016): Politische Bildung und Rechtsextremismus. In: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rostock: Landeszentrale für politische Bildung, S. 22-36
- Hempel, Christopher/Jahr, David/Koop, Dieter (2016): Pegida als Gegenstand des Politikunterrichts. Ergebnisse und fachdidaktische Reflexion einer rekonstruktiven Unterrichtsanalyse an einem Gymnasium in Sachsen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 3, S. 397-406
- Holtemöller, Oliver/Pohle, Felix (2016): Aktuelle Trends: Fremdenfeindlichkeit als Standortnachteil im Osten? In: Wirtschaft im Wandel (Hg.: IWH = Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung Halle), Heft 5, S. 92
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich
- May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier / Zorn (2016), S. 233-241
- May, Michael/Dietz, Andreas (2005): Thema „Rechtsextremismus“ im Unterricht: Verstehen vs. Moralisieren. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 2, S. 221-130 (auch in Didaktischer Koffer)

- Petrik, Andreas (2015): Die Argumentationsanalyse als Instrument zur Rekonstruktion latent rechtsextremistischer Politisierungstypen. In: ders. (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Reinhardt, Sibylle (1976/2014): Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1976, B 8 vom 21.02.1976, S. 25-35. Abdruck in: dies.: „Ich freue mich, dass Sie Spaß am Politik-Unterricht haben“. Hrsg.: Tilman Grammes und Andreas Petrik. Opladen: Barbara Budrich 2014, S. 100-116
- Reinhardt, Sibylle (1993): Betroffenheit und Distanz beim moralischen Urteilen – die Balance im Unterricht. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Hannover: Metzler, S. 148-162
- Reinhardt, Sibylle (2006): Unterrichts gegen „rechts“ – geht das? Der Fall EKO-Stahl. in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 3, S. 417-429 (auch in Didaktischer Koffer)
- Reinhardt, Sibylle (2008): Werte in die politische Bildung! Aber wie? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 2, S. 277-288
- Reinhardt, Sibylle (2013): Politische Bildung durch Empörung? Werte und Institutionen gehören zusammen! Das Dilemma der Beschneidung von Jungen als Beispiel. In: Syring, Marcus/Flügge, Erik (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Immenhausen: Prolog, S. 55-70
- Reinhardt, Sibylle (2016): Werteorientierte Demokratiepoltik. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiepoltik. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-109
- Reinhardt, Sibylle (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (i.V.)
- Schnakenburg, Ulrich (2016): „Ich will nicht, dass Deutschland noch mehr Flüchtlinge aufnimmt.“ Die Behandlung der Flüchtlingskrise im Politikunterricht im Spannungsfeld von Emotionen, Empathieförderung und Beutelsbacher Konsens. In: Politisches Lernen, Heft 3-4, S. 23-27
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Willems, Ulrich (2016): Wertkonflikte als Herausforderung der Demokratie. Wiesbaden: Springer VS